

La création d'album
au cycle I
par la
lecture et la mise en réseau
de livres :

ou comment mettre à profit un
puissant vecteur d'apprentissages ?

Français
Classe de moyenne section
École maternelle de Vézénobres

Tuteur : Mme VALLADIER Fabienne
Assesseur : Mme DESAULT Monique

Année universitaire 2006-2007

Résumé

« L'apprentissage du langage est le cœur des activités de l'école maternelle » (FRANCE. Ministère de l'éducation nationale. 2002. *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?*). C'est pourquoi ce mémoire s'inscrit dans un projet, associant langue orale et langage écrit à l'école maternelle, par le biais de rendez-vous quotidiens avec des albums de littérature de jeunesse : un rendez-vous pensé en « réseau ». En outre, et c'est là l'essence même de ce projet, ce mémoire propose une réflexion sur les apprentissages résultant de la « création » d'album au cycle I.

Resumen

« El aprendizaje de la lengua es el corazón de las actividades del jardín de infantes » (¿Qué aprenden en la escuela de párvulos?). Por eso, esta tesina se incluye en un proyecto asociando lengua del oral y lengua del escrito en el parvulario, por encuentros cotidianos con los « albums » de literatura infantil : un encuentro organizado en red. Además, y es lo esencial de este proyecto, la tesina propone una reflexión sobre los aprendizajes deducidos de la creación de libros infantiles en el ciclo I.

Mots-clés :

- Album
- Réseau thématique
- Projet
- Apprentissages

Problématique :

Créer un album au cycle I, pourquoi ?

Et dans quelles mesures les médiations de l'enseignant permettent-elles aux élèves d'accéder aux apprentissages tout en s'appropriant les savoirs ?

MENTION ET OPINION MOTIVÉE DU JURY

SOMMAIRE

INTRODUCTION	5
1. LES CONCEPTS DIDACTIQUES CLÉS	7
1. 1. Les caractéristiques de l'album	7
1.1.1. Qu'est-ce qu'un album ?	7
1.1.2. Pourquoi ce support ?	8
1.1.3. Littérature de jeunesse : quelles ambitions pour des tout-petits ?	9
1. 2. La mise en réseau ou comment travailler les albums ?	11
1.2.1. Quels types de réseau ?	11
1.2.2. Comment mettre en place un réseau ? Et pourquoi ?	12
1.2.3. Comment choisir les albums ?	13
1. 3. La motivation par le projet	14
1.3.1. Qu'est-ce que la pédagogie du projet ?	14
1.3.2. Quel est le rôle du maître au sein du projet ?	15
1.3.3. Pourquoi travailler en projet ?	17
2. RÉFLEXIONS SUR LES EXPÉRIENCES MENÉES	18
2. 1. Genèse de la séquence	18
2.1.1. Une première expérience insatisfaisante	18
2.1.2. Les apprentissages privilégiés	19
2.1.3. La description des séances	21
2. 2. Les finalités du projet	25
2.2.1. Les ouvrages de référence	25
2.2.2. Les objectifs d'apprentissage	26
2.2.3. Les objectifs de l'enseignant	28
3. ANALYSE DE MA PRATIQUE	29
3. 1. Analyse des activités et effets observés	29
3.1.1. Les réussites de l'élève / de l'enseignant	29
3.1.2. Les difficultés rencontrées et les solutions trouvées	31
3. 2. Le bilan des apprentissages	33
3.2.1. Bilan du côté de l'enseignant	33
3.2.2. Résultats des évaluations	33
3.2.3. Verbalisation des élèves à l'issue du projet	34
CONCLUSION	36
ANNEXES	37

INTRODUCTION

C'est parce que l'école maternelle a pour « mission d'aider chaque enfant à grandir, à conquérir son autonomie et à acquérir des attitudes et des compétences » (Ministère de l'éducation nationale (MEN). 2002. *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?*) particulièrement dans le domaine du langage, que mon choix s'est porté sur un projet mariant à la fois langue orale et langage écrit. Ce projet, qui prend sa source dans le *Langage au cœur des apprentissages* (l'un des cinq grands domaines d'activités au cycle I), a donc pour finalité de solliciter tous les élèves d'une classe de moyenne section (École maternelle de Vézénobres) pour la « **CRÉATION** » d'un objet-livre particulier : un **ALBUM**. En outre, il se donne l'ambition d'amener les enfants vers des apprentissages concrets (en relation avec les expériences vécues). Mais plus encore, ce projet prévoit de multiplier les expériences de lectures organisées en « réseau », et d'apporter ainsi aux élèves un bagage culturel commun. N'est-ce pas une des ambitions de l'école primaire que de doter tous les élèves de « références communes » et d'une « culture partagée » ? (MEN. 2002. *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?*) C'est ainsi que, de ce modeste projet pédagogique, est né un ensemble de travaux prêts à être mis en pratique avec des élèves de cycle I. Par ailleurs, ces expériences, menées au cours du stage en responsabilité du lundi, ont semblé tout à fait pertinentes car elles ont offert la possibilité de travailler en interdisciplinarité : *Découverte du monde* ; *Sensibilité, Imagination, Création* ou *Vivre Ensemble* (points qui seront développés dans le corps du mémoire). Les activités expérimentées en classe ont été pensées en terme de projet, afin d'assurer l'implication et la motivation des élèves. Mon rôle, en tant qu'enseignante n'en a donc été que plus essentiel dans la mesure où il m'a fallu transformer MON « projet pédagogique » en un projet dont les élèves se sentiraient pleinement investis. C'est sans doute pour cela que deux interrogations essentielles sont apparues au cours de mes recherches et de mes réflexions :

Créer un album, pourquoi ? Et dans quelles mesures les médiations de l'enseignant permettent-elles aux élèves d'accéder aux apprentissages tout en s'appropriant les savoirs ?

Ces interrogations se sont présentées à la fois comme une difficulté majeure et comme un outil libérateur. De ce va et vient et des remises en question permanentes, j'ai appris que l'appropriation des savoirs par l'élève s'effectue différemment selon le type de médiations

choisies par l'enseignant. Ce choix est donc fondamental. Sa mise en œuvre demande réflexion et pratique.

1. LES CONCEPTS DIDACTIQUES CLÉS

1. 1. Les caractéristiques de l'album

1.1.1 Définition de l'album

À la maternelle, il existe une grande diversité d'écrits : affichages divers et livres de toutes sortes. Toutefois, parmi cette grande variété, « un support est privilégié : le livre-album » (CHAUVEAU Gérard, MASSONNET Jacqueline. 1994. *Maternelle plus : histoires à dire et à écrire*). Les albums sont des livres de différents formats, souvent solides, avec peu de pages et dont la particularité est d'allier texte et illustrations, en usant à la fois de techniques littéraires et graphiques. Ces derniers s'adressent essentiellement aux tout-petits (0-3ans), aux 4-7 ans et aux grands (8-12 ans). Avant 2002, les albums ne sont souvent utilisés au cycle I que comme support de langage. Toutefois, à partir des nouveaux programmes de 2002, ces derniers deviennent de véritables objets culturels. Progressivement, la littérature n'est plus « moyen » mais « fin en soi ». (BOURBON Christine, CAMINADE-RIFFAULT Françoise, GENTY Annie, LÉCULLÉE Christophe, LEBAS Sylvie, POROT Bertrand, WELLS Nicole. 2005. *Les sentiers de la littérature en maternelle*, p. 11-12). En littérature de jeunesse, l'album dit de fiction, c'est-à-dire narratif ou non narratif, est un genre reconnu depuis longtemps. Les documents d'accompagnement des programmes précisent d'ailleurs qu'il faut « initier les enfants aux codes de l'album » en associant texte et image pour construire des significations (*Le langage à l'école maternelle*). En effet, il occupe une place primordiale aux côtés du roman, du conte ou de la bande dessinée. Les programmes de 2002 en précisent justement les modalités : « L'apprentissage du langage est le cœur des activités de l'école maternelle [...] L'école maternelle doit donner l'occasion à tous les élèves d'une imprégnation orale des mots et des structures de la langue écrite [...] Cette imprégnation se fait d'abord par un rendez-vous quotidien avec les albums de littérature de jeunesse ». La littérature de jeunesse et plus particulièrement les albums occupent donc une place à part à l'école maternelle, mais pas seulement. En effet, la littérature de jeunesse et avec elle, les albums (entre autres) jalonnent tous les cycles de l'école primaire : « L'effort de familiarisation avec la littérature de jeunesse, commencé oralement à l'école maternelle, est poursuivi, avec les mêmes méthodes et la même détermination. » (MEN. 2002. *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*) Plus particulièrement, l'accent est mis sur le genre « album » au cycle II, puisque les programmes officiels préconisent la découverte d'albums ou d'histoires

illustrées, afin de faciliter la compréhension de textes. Il semble donc évident que l'album est aujourd'hui un véritable « objet culturel », que les enfants voire les parents, vont pouvoir se transmettre de générations en générations. En outre, l'univers de la littérature s'offre également au cycle III, où la littérature est plus que jamais d'actualité. L'enseignant, par le biais de lectures à haute voix et de lectures silencieuses, contribue à procurer le plaisir de lire et à favoriser la compréhension. Une liste de référence d'œuvres de littérature de jeunesse fait d'ailleurs état de nombreux albums de qualité à étudier dans les classes au cycle III : « La liste doit permettre aux enseignants [...] de faire découvrir chaque année à leurs élèves : huit œuvres contemporaines de littérature de jeunesse, en choisissant un ouvrage au moins dans chacune des six catégories qui constituent la base d'organisation de la liste » (MEN. 2002. *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*), et dans la catégorie album notamment. Par conséquent, la fréquentation régulière des différents genres littéraires tout au long de l'école primaire demeure une réelle priorité, dans la mesure où cette fréquentation va constituer un puissant vecteur d'apprentissages.

1.1.2. L'intérêt d'un tel support

« Un livre, c'est un détonateur qui sert à faire réagir les gens » (*Les sentiers de la littérature en maternelle*, p. 23.) Et l'album n'en fait pas exception. Ainsi, par sa diversité, l'album intéresse et interpelle les jeunes lecteurs à qui il s'adresse. Il séduit par le biais d'opérations à la fois textuelles et graphiques. Ce genre peut se présenter sous différentes dimensions et véhiculer ainsi diverses valeurs expressives. De plus, toute une palette de formats est à la disposition du jeune lecteur, qui n'a plus qu'à choisir pour les plus séduisants : géométriques, rectangles, carrés, figuratifs... auxquelles vient se rajouter le jeu des couleurs. L'album est surtout un support qui allie texte et images. « Le sens d'un album et sa qualité formelle naissent en grande partie des relations qu'entretiennent le texte et les images » (ALAMICHEL Dominique. 2000. *Albums, mode d'emploi*). Ils forment un tout indissociable et il est très intéressant d'amener les enfants à observer ces relations par le biais d'une réflexion sur la première de couverture de l'album. Cette dernière est la vitrine de l'œuvre, c'est pourquoi, elle regorge de références que les élèves doivent apprendre à maîtriser : titre, nom des auteurs, éditeur, collection. Grâce aux repères donnés à l'enfant et la fréquentation régulière d'œuvres diverses, l'enfant peut identifier ces éléments : le titre est le plus visible, il est écrit en gros caractères, souvent au milieu ou bien en haut de la couverture. Le nom des auteurs s'inscrit souvent en haut de la page ou sous le titre. L'éditeur et quelquefois la collection sont en bas.

Tous ces indices peuvent donner lieu à un travail ludique sur la première de couverture : « *qui peut trouver le titre sur cette 1^o de couverture ?* ». Les documents d'accompagnement des programmes (*Le langage à l'école maternelle*) font d'ailleurs état dans « les fonctions de l'écrit » d'une compétence à atteindre en fin d'école maternelle : « reconnaître des éléments particuliers sur un support complexe » (exemple : le titre sur une couverture de livre...). Il semble alors plus facile d'amener les enfants à une sensibilisation de ce rapport texte-images extrêmement riche. C'est là encore toute la richesse et tout l'intérêt de ce support puisque les images peuvent donner la même information que le titre ; des informations différentes mais qui se complètent, ou bien des informations différentes et sans lien apparent entre elle. Ce travail sur la première de couverture n'est pas anodin puisque cette dernière offre l'occasion de multiples activités sur le langage. La couverture d'un album donne des informations sur le sujet du livre et elle permet d'émettre des hypothèses sur le contenu. Cette couverture est aussi un moyen d'attirer le jeune lecteur, de l'inciter à lire : elle possède une fonction d'appel du lecteur potentiel. Plus encore, le genre « album » se prête à une diversité de présentations et d'approches de travail : il est possible de présenter l'album aux enfants en masquant le titre, en faisant ouvrir des fenêtres à des endroits stratégiques... en outre, la lecture de ce dernier peut passer uniquement par les images, sans lire le texte, et inversement. Finalement, à la question : « pourquoi ce support ? », il semble pertinent d'ajouter que ce genre répond largement aux attentes d'un jeune enfant qui ne sait ni lire ni écrire mais qui va trouver des réponses et des indices de lecture dans les images accompagnant le texte. Plus encore, l'enfant va verbaliser, reformuler, mémoriser, enrichir son lexique, se retrouver, voire s'identifier à des personnages, des thèmes. En d'autres termes, il va se constituer un bagage culturel.

1.1.3. Quelles sont les ambitions de la littérature de jeunesse pour des enfants de cycle I ?

« Si l'apprentissage du langage est le cœur des activités de l'école maternelle, la littérature n'est pas oubliée pour autant à travers le plaisir des contes et un rendez-vous quotidien avec les albums de littérature de jeunesse » (*Les sentiers de la littérature en maternelle*, p.11)

La littérature de jeunesse offre en réalité un triple intérêt : elle a pour ambition de « nourrir l'imaginaire enfantin » ; de « faire découvrir un usage particulier de la langue » et de « faire découvrir le patrimoine » (*Le langage à l'école maternelle*). Ce qui soulève finalement une nouvelle qualité attribuée à la littérature de jeunesse, et donc à l'album : en tant qu'« objet culturel », ce dernier permet d'accéder à une culture scolaire partagée et à des références culturelles communes. L'école primaire a pour mission de proposer des œuvres ambitieuses et

adaptées afin de faire acquérir aux élèves un vrai comportement de « lecteur ». En outre, cette fréquentation au sein de la classe permet à tous les enfants de partager la même culture, d'avoir des références communes, à partager ensuite à la maison avec les frères et sœurs ou avec les parents. Cette culture pourra en effet se transmettre de générations en générations. Pour ce faire, l'enseignant va devoir choisir deux tiers de ses oeuvres dans la liste nationale de référence, pour assurer une véritable culture partagée. De plus, la littérature à l'école constitue un véritable éveil de l'esprit et une porte ouverte sur le monde. À travers la littérature de jeunesse, se distinguent les classiques de l'enfance, les contes, la poésie, le roman, le théâtre, les récits illustrés, la bande dessinée et enfin les albums. Tous participent à la construction d'un patrimoine culturel commun ainsi qu'à une meilleure maîtrise de la langue. Sans oublier les nouvelles directives du socle commun de connaissances qui prévoit l'acquisition d'un certain nombre de compétences, dont la maîtrise de la langue : « La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité [...] Il s'acquiert progressivement de l'école maternelle à la fin de la scolarité obligatoire. En outre, la fréquentation de la littérature d'expression française est un instrument majeur des acquisitions nécessaires à la maîtrise de la langue française ». Par cela, il faut entendre le langage, la lecture et l'écriture (dire, lire, écrire). Et c'est en maîtrisant la langue que ces enfants vont peu à peu acquérir une certaine autonomie. En effet, cette littérature favorise les rencontres avec des structures syntaxiques diverses, à travers des lectures à voix hautes de l'enseignant (au cycle I) et des lectures silencieuses ou personnelles (aux cycles II et III). C'est dans les histoires que se rencontre la langue qu'on doit apprendre à parler pour écrire. Les structures répétitives notamment, permettent aux élèves de mémoriser des formules syntaxiques, d'améliorer leur maîtrise de la langue et par conséquent, de mieux comprendre le sens du texte. Ces structures, réutilisables, vont être reprises à l'oral par les enfants ou bien vont être mises à profit dans des projets d'écriture. Au cycle I, l'écrit passe par la main de l'enseignant, c'est-à-dire par la « dictée à l'adulte » où l'enfant peut « parler la langue qu'on écrit ». Aux cycles II et III, les enfants vont être capables d'écrire tout seuls. Et c'est là le sujet de ce mémoire, en d'autres termes, réinvestir des structures rencontrées en situation de lecture dans un projet de création d'album dans une classe de moyenne section. Finalement, la littérature de jeunesse possède d'autres vertus, notamment celle d'aider l'enfant à se construire. En effet, la littérature nourrit de manière considérable l'imagination des enfants, en les baignant d'histoires diverses, de

personnages types de fiction, etc. Plus particulièrement, les albums proposent une grande variété de thèmes, dans lesquels les enfants vont pouvoir se retrouver, se conforter, se rassurer et trouver des réponses. Les albums apportent des réponses modestes, certes, mais concrètes à de graves questions abstraites : questions sur la mort, sur la vie, être petit, être grand, etc. Les albums aident les enfants à « penser » le monde qui les entoure, à dédramatiser « l'horrible », et par conséquent, à grandir. Ils véhiculent des émotions et du plaisir. Ainsi, la rencontre avec les œuvres du cycle III n'est pas une épreuve, mais au contraire une expérience agréable. Sans donner de plaisir aux élèves, la mémorisation d'onomatopées, de structures intéressantes ou d'éléments poétiques, serait sans doute extrêmement difficile. Ce plaisir de lire, avant tout véhiculé par celui qui lit, c'est-à-dire, l'enseignant, détermine tout le rapport des enfants à la littérature. L'implication de l'enseignant jouera donc ici un grand rôle dans la motivation des élèves.

1. 2. La mise en réseau ou comment travailler les albums ?

1.2.1. Quels types de réseau ?

Il convient de rappeler en premier lieu ce que signifie le terme de « mise en réseau ». Mettre des lectures en réseau suggère une programmation de plusieurs lectures. En effet, l'enseignant doit posséder une solide culture littéraire pour pouvoir opérer des choix au sein de la liste de référence et sélectionner des œuvres pour leur pertinence et leur qualité, mais également parce qu'elles vont permettre d'être associées les unes avec les autres. Chaque nouvelle lecture viendra alors se faire l'écho de la lecture précédente, etc. Les programmes reviennent d'ailleurs sur la nécessité de travailler les œuvres en réseau. « Chaque lecture est le lieu de réinvestissement de lectures anciennes et le tremplin pour de nouvelles lectures. » (Document d'application : *la littérature au cycle des approfondissements*). Il est important ensuite d'évoquer les différents types de réseau qui existent en littérature. En effet, mettre en place un réseau implique une approche différente, qu'il s'agisse de réseaux ayant pour finalité de « faire découvrir ou structurer le socle de références culturelles communes » ou de réseaux cherchant à « identifier des singularités » (Document : Couet-Butlen Madeleine, Bouguennec Chantal. *Littérature de jeunesse – Des livres en réseaux- Animation pédagogique*). Le premier type de réseau peut s'articuler autour de genres littéraires, de symboles, de mythes et de légendes ou de personnages types alors que le second permet d'identifier les singularités d'une reformulation ; d'un procédé d'écriture ou d'un auteur. Finalement, notre projet s'est

appuyé, lui, sur des personnages types et sur « l'imagerie qui les accompagne » (Document : Couet-Butlen Madeleine, Bouguennec Chantal. *Littérature de jeunesse – Des livres en réseaux- Animation pédagogique*). En effet, le réseau mis en place dans la classe de moyenne section de l'école maternelle de Vézénobres est un réseau « thématique » sur le loup, personnage type, rencontré à la fois dans les contes, les mythes et sous toutes formes dans les albums. D'ailleurs, les programmes de 2002 précisent que ce type de réseau est fortement conseillé pour de jeunes enfants : « Avec les enfants les plus jeunes, ce sont certainement les personnages qui, lorsque leur consistance est forte, constituent l'une des trames les plus visibles de l'œuvre » (Document d'application : *La littérature au cycle des approfondissements*). Loups cruels, loups gentils, loups fourbes, loups bouffons, loups timides, loups amis des lapins, loups dotés de parole, loups de la mythologie, etc. Ce personnage traverse donc la littérature en changeant constamment de personnalité. De plus, l'apparition du loup dans un récit de fiction produit toujours un effet étonnant dans une classe. Il inspire tour à tour fascination, crainte, répulsion, affection, etc. Autant de sentiments qui vont aider à développer les émotions dont il est question en 1.1.3 ainsi qu'à enrichir l'imaginaire des enfants. Sans parler de la culture commune : quel enfant n'a jamais eu peur du loup après avoir écouté l'histoire du *Petit chaperon rouge* ? C'est donc pourquoi mon choix s'est porté sur un réseau thématique autour du loup.

1.2.2. Comment mettre en place un réseau ? Et pourquoi ?

Afin d'éclairer ma réflexion sur le sujet, je m'appuierai sur les travaux de Catherine Tauveron et Bernard Devanne, repris lors de l'animation de Madeleine Couet-Butlen. Ainsi, un réseau de lectures ne s'organise pas au hasard. C'est un travail de longue haleine pour l'enseignant qui doit tenir compte tout d'abord du niveau de sa classe. En effet, un réseau ne se pense pas de la même manière au cycle I et au cycle III. Ensuite, il doit tenir compte des difficultés de ses élèves. Toutefois, l'enseignant devra veiller à prévoir un projet ambitieux qui permette de faire progresser les élèves, sans tomber dans la facilité. La mise en réseau doit s'étaler sur plusieurs semaines et ne doit pas être un dispositif figé. L'enseignant peut avoir prévu un déroulement et le modifier au gré des réactions des élèves. Et c'est cet imprévu qui fait le charme de la profession et son authenticité. Finalement, lorsque l'on veut mettre des lectures en réseau, deux principes sont à suivre. Dans un premier temps, il s'agit de proposer des lectures qui se prêtent à des rapprochements et d'autres qui, au contraire, offrent des contradictions. En effet, la mise en réseau sur le loup a permis aux enfants de découvrir des

loux méchants : *Le petit chaperon rouge* ; *Le garçon qui criait « au loup »*, etc. Les enfants ont pu faire ressortir les similitudes de ces personnages : habillés, dotés de parole, malins, etc. Dans un deuxième temps, il est bon de créer des effets d'opposition, par le biais du contraste : exemple : découvrir qu'il existe des loups amis des petits lapins dans les albums : *Patatras*, *Un loup dans le potager*, etc. En outre, afin de donner du sens à ce travail, il est nécessaire de mettre en relation les lectures entre elles. Ici, on peut tisser des liens entre les différentes personnalités du loup rencontrées ou essayer de repérer la structure répétitive des albums. Il convient d'expliquer à présent pourquoi la lecture et la mise en réseau de livres sont à ce point nécessaires dans les apprentissages. Tout d'abord, les programmes de 2002 la préconisent et ceci à tous les cycles. En effet, la mise en réseau doit être une véritable « exploration » de « l'univers de la littérature » (Document d'application : *La littérature au cycle des approfondissements*). Et si les programmes sont unanimes, c'est sans doute car cette mise en réseau est un « moyen privilégié de construire une véritable culture littéraire » et de développer un comportement de lecteur (Document : Couet-Butlen Madeleine, Bouguennec Chantal. *Littérature de jeunesse – Des livres en réseaux- Animation pédagogique*). La démarche de mise en réseau est analogue à toute démarche d'apprentissage : il s'agit de repérer les ressemblances et les différences. Ainsi à force de lectures, les enfants se construisent des références qui les rendent capables de tisser des liens. Mais ces références ont l'avantage d'être partagées par tous, car vécues collectivement dans la classe. L'occasion se présente alors de débattre, d'échanger sur ce qui a été dit, de laisser la place au langage. Au cycle I, au cours de notre travail sur le loup, des échanges se sont mis en place entre les enfants sur la présence d'un personnage presque identique dans nos histoires : points communs, différences. En outre, ils ont été capables de repérer une structure répétitive. (cf. Voir 2.1.2). Finalement, il semble capital de soigner le choix des ouvrages que l'on veut mettre en réseau pour ne pas dévaluer le travail prévu pour les élèves, pour ne pas perdre en efficacité ou s'éloigner de notre objectif de culture commune.

1.2.3. Comment choisir les albums ?

La mise en réseau a pour objectif de « mieux comprendre les textes et les récits littéraires » (Document : Couet-Butlen Madeleine, Bouguennec Chantal. *Littérature de jeunesse – Des livres en réseaux- Animation pédagogique*). C'est pourquoi, il est conseillé de choisir des textes supports d'observation réfléchie de la langue. Au cycle III, la liste nationale est un bon outil de référence. Toutefois, il n'en existe pas pour le cycle I, c'est à l'enseignant de posséder

une solide culture littéraire et de choisir des œuvres porteuses de sens, écrites par des auteurs de talent et pertinentes pour les élèves. Il existe des auteurs de grande renommée tels que Philippe CORENTIN, Alan METZ ou bien Claude BOUJON. Ainsi, le choix des œuvres dépend donc de la qualité de ces dernières. *Peuvent-elles être rapprochées selon un critère pertinent ?/ Constate-t-on une permanence des personnages ?/ La structure est-elle identique ?/ Vont-elles apporter quelque chose aux élèves ? , etc.* En clair, la fréquentation d'œuvres de qualité, d'un niveau de langue élaboré, est de rigueur pour organiser un réseau de lectures. En outre, les ouvrages documentaires constituent une puissante source d'informations et peuvent venir enrichir un réseau. C'est le cas pour notre réseau sur le loup où l'apport du documentaire a été très intéressant. Les enfants se sont prêtés au jeu très volontiers et les comparaisons entre « loup » de récits de fiction et « loup » de la réalité m'ont semblées particulièrement riches de sens. Ensuite, en parallèle du réseau, gravitent des albums que l'on va lire pour le plaisir. Dans le cas de notre travail sur le loup, de nombreuses lectures de cet ordre ont été faites. Ces albums comportaient des figures atypiques de loups mais il était exclu de travailler sur la compréhension du texte avec les enfants. Ce moment privilégié était consacré à l'écoute et au plaisir. Finalement, des ouvrages mis à disposition des plus petits, comme des plus grands peuvent jalonner un réseau. En effet, à de nombreuses reprises pendant notre projet, une table consacrée aux albums du loup a été aménagée (accueil, ateliers, moments libres). Les enfants pouvaient ainsi les feuilleter et découvrir la diversité de l'espace texte/images. À aucun moment, les élèves n'ont dû consulter les ouvrages par obligation. Ils y sont toujours allés de leur plein gré. Et force est de constater que la table était toujours pleine d'enfants. Et c'est ce qui m'amène à évoquer la question de l'implication des élèves et de leur motivation pour entrer dans la tâche proposée.

1. 3. La motivation par le projet

1.3.1. Qu'est-ce que la pédagogie du projet ?

Avant toute chose, il semble utile de définir le terme de « projet ». L'étymologie de ce mot vient du latin « *projectum* », qui signifie : ce qui est jeté en avant. Dans le sens courant, ce terme évoque ce que l'on a l'intention de faire. En d'autres termes, le maître qui souhaite mettre en place un projet avec ses élèves est dans une démarche de « pédagogie du projet ». Cette pédagogie relève d'une démarche d'apprentissage, utilisée librement par l'enseignant

dans sa classe. La particularité de cette pédagogie réside dans le fait que les élèves ne peuvent réaliser ce projet sans qu'il n'y ait d'apprentissages. Rappelons que l'apprentissage est le fait de l'élève. Il s'agit de l'effort qu'il fait pour apprendre et s'approprier des savoirs. En effet, la réalisation du projet suppose l'acquisition de « savoirs », « savoir-faire » (savoir acquis dans l'activité : résultat d'un apprentissage spécifique) ou « savoir-être » (savoir lié à des attitudes, des conduites). Pour avancer dans le projet, les élèves doivent donc entrer dans les apprentissages. De plus, le projet tend à se présenter de la façon suivante : tout d'abord, le projet est amorcé par une phase *d'information* (prise d'informations sur le but à atteindre. Exemple : pour nous, le but à atteindre était de lire notre album aux autres élèves de l'école) puis c'est à la phase dite *d'élaboration* du projet de se mettre en place (discussion, examen des possibilités et des contraintes. Exemple : nos questions se sont portées sur la matérialité de l'objet « album » dans un premier temps : *comment réaliser un album ?...*) ensuite, s'opère la phase *d'exécution* du projet (organisation, répartition des rôles et des tâches, coopération...) et finalement, la phase *d'évaluation* clôture ce dernier (bilan sur les apprentissages, on fait le point sur ce qui a été difficile, sur ce que les élèves ont le plus aimé ou le moins aimé...). À ce propos, les programmes officiels expliquent que pour « répondre aux nécessités de la réalisation d'un projet », on « s'informe », on « s'interroge », on « lit », on « rédige », etc. En outre, ils précisent que les élèves du cycle III, « deviennent capables de donner un but à leur action, d'anticiper sur la réalisation du projet, de le concevoir, d'en prévoir les moyens, d'en organiser l'exécution et d'en apprécier les résultats » (MEN. 2002. *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*). Ce qui signifie qu'au cycle des approfondissements, les élèves étant plus autonomes et maîtrisant beaucoup mieux la langue, ils deviennent capables de mener le projet de manière plus active. Les programmes demeurent tout de même unanimes sur la nécessité d'investir les élèves dans des projets dès le cycle I. Toutefois, pour que les élèves eux-mêmes formulent progressivement les modalités du projet, l'enseignant du cycle I doit orienter beaucoup plus les échanges. L'étayage du maître est délicat car il joue un rôle décisif.

1.3.2. Quel est le rôle du maître au sein du projet ?

Dans un premier temps, la démarche du maître est de concevoir un projet disciplinaire ou interdisciplinaire afin d'atteindre des objectifs généraux et spécifiques. Alors que les élèves doivent passer par les apprentissages pour avancer dans le projet, le maître lui, doit les amener à apprendre à l'occasion de ce projet. Il y a les objectifs du maître et les sous-objectifs de l'élève. Le maître prévoit à l'avance une ligne directrice et pousse les élèves à atteindre le but

concret qu'ils se sont fixés. De plus, il doit créer une motivation pour le travail. Cette pédagogie de projet favorise donc la finalisation des apprentissages. Pour être motivé, il faut un but et ce but est l'anticipation d'un résultat. Dans le cas présent, notre but était de réaliser un album et de le présenter. Rien n'a été imposé aux élèves. Ce sont eux qui ont décidé d'adhérer au projet et de travailler en coopération. Ainsi, le rôle de l'enseignant est de faire en sorte que *son* projet devienne le projet *des élèves*. En outre, il veille à ce qu'un travail soit mené sur les moyens utilisés pour aboutir à un produit fini. Finalement, il s'attache à ce que les élèves s'approprient bien un certain nombre de savoirs (savoir, savoir-faire, savoir-être) tout en vérifiant que le produit fini corresponde bien au projet de départ. L'enseignant joue par conséquent un rôle primordial « d'accompagnant » mais il a la responsabilité de la mise en œuvre du projet. Il doit, comme le précisent les programmes, se doter d'une « solide culture des œuvres destinées à la jeunesse » (MEN. 2002. *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*) et organiser un parcours de lectures en réseau. En outre, il doit susciter l'intérêt des élèves pour le projet, aider les enfants à formuler leur pensée et veiller aux apprentissages. Toutefois, l'enseignant se place, lui, du côté de l'enseignement et non de l'apprentissage, c'est-à-dire qu'il va aider aux apprentissages des élèves. Finalement, l'enseignant doit veiller à ne pas trop guider les enfants, c'est-à-dire à ne pas tout prendre en charge dans le but d'assouvir une satisfaction personnelle (esthétique...). Il doit laisser l'élève construire lui-même son savoir sans trop interférer dans son travail. En bref, l'enseignant doit savoir intervenir aux bons moments pour ne pas freiner la découverte de l'élève. Dans le cadre du mémoire, le projet mis en place est : la création d'album. Dans ce projet, le rôle de chef d'orchestre qui sait s'effacer lorsqu'il le faut a été quelquefois difficile à mener. Certes, le rôle d'enseignant demande beaucoup de rigueur dans la classe, toutefois, il en demande autant au moment des préparations. En effet, c'est en amont du projet que tout se joue car ce dernier doit trouver les activités susceptibles de répondre à ses objectifs tout en donnant envie aux enfants de s'impliquer. L'enseignant « pilote la progression et la programmation, la mise en œuvre des situations qu'il régule et rend productives parce qu'il a des attentes claires et possède des repères sur les possibles » (*Le langage à l'école maternelle*). Il doit, pour assurer la bonne marche des activités, s'investir énormément et stimuler les enfants. Par ailleurs, il est nécessaire qu'il soit à l'écoute de ses élèves en organisant les activités en fonction de leurs apprentissages et de leurs initiatives.

1.3.3. Pourquoi travailler en projet ?

Au cycle I, les enfants ont une faculté de concentration relativement réduite du fait de leur jeune âge, ce qui explique que les activités varient très régulièrement et qu'elles prennent tour à tour la forme de « regroupements collectifs », « d'ateliers », de « travaux en binômes », de « travaux individuels », etc. C'est pourquoi ce cycle, encore plus que les deux autres, me semble-t-il, demande énormément de capacité d'adaptation, de créativité, d'imagination et de théâtralisation... Mais *comment faire en sorte de motiver tous les élèves ? Et surtout de les motiver durablement ?* D'après les résultats de recherches opérées sur le sujet, il semblerait qu'il y ait plusieurs règles à respecter. Tout d'abord, la motivation serait influencée par **l'ACTION**. C'est-à-dire qu'un enfant actif dans une tâche montrerait des signes d'attention plus soutenus qu'un enfant passif. Ensuite, la motivation serait fonction du **SENS** que l'on donne quotidiennement aux activités dans les classes. En d'autres termes, une activité porteuse de sens impliquerait d'avantage l'intérêt de l'enfant. Finalement, et cela découle de l'idée précédente, la motivation pourrait s'obtenir par l'implication de l'enfant. Ce qui signifie qu'un enfant impliqué dans ce que l'on appelle un « projet » répondrait présent à l'activité de manière plus durable. Par conséquent, impliquer les élèves signifie : leur expliquer qu'ils vont devoir eux-mêmes réaliser le projet avec l'aide de l'enseignant. Les impliquer c'est aussi les faire participer à toutes les étapes de la création, les faire devenir « concepteurs » et c'est encore avoir un but bien défini dès le départ. Ces derniers apprennent parce qu'ils construisent le savoir par eux-mêmes. En outre, les apprentissages résultant d'un projet sont des apprentissages dits durables. Sans oublier que les enfants vont apprendre dès la maternelle à travailler en collaboration, à prendre des responsabilités, à communiquer et à décider : « En entrant à l'école maternelle, l'enfant découvre la vie en collectivité [...] il constate que l'on peut s'aider, coopérer en vue d'un même objectif » (MEN. 2002. *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?*)

Et tandis que les programmes précisent que « le cycle des apprentissages fondamentaux poursuit les mêmes objectifs que l'école maternelle » et que « les projets sont plus nombreux et préparés avec un souci plus grand de coopération », ils insistent aussi sur la nécessité au cycle III de « permettre à chaque élève de mieux s'intégrer à la collectivité de la classe et de l'école ». Les instructions officielles encouragent la pédagogie du projet. Quelques points importants méritent tout de même d'être soulevés quant aux dérives à éviter concernant cette pédagogie. En effet, il est important de s'interroger sur la manière d'appréhender cette dernière : *peut-on s'appuyer uniquement sur la pédagogie du projet pour mener son action éducative ?* Autrement dit, *cette seule pédagogie peut-elle permettre aux enseignants de*

véhiculer l'ensemble des savoirs, « savoir-faire » et « savoir-être », prévus dans les programmes ? Le fonctionnement en projet reste considéré comme un concept très motivant et extrêmement porteur, toutefois, il est bon de mener des apprentissages plus techniques en parallèle (des activités dites « décrochées »). Le projet est donc nécessaire et utile, car fonctionnel, à condition de le compléter par d'autres situations pédagogiques.

2. RÉFLEXIONS SUR LES EXPÉRIENCES MENÉES

2. 1. Genèse de la séquence

2.1.1. Une première expérience insatisfaisante.

C'est au cours du même stage filé du lundi, à l'école maternelle de Vézénobres que cette première expérience a été vécue. La classe de moyenne section qui a fait l'objet de cette expérimentation se compose de vingt-cinq élèves. En outre, l'école maternelle est implantée au pied du village de Vézénobres, (village médiéval) ce qui fait tout son charme. Avant tout, il me semble important de dresser un peu le contexte de l'époque. En effet, tout a commencé à la rentrée de septembre, lorsqu'il a fallu prendre une classe en responsabilité le lundi. La nouvelle est officielle : le niveau de classe sera une moyenne section. Pour l'ensemble des PE2 et moi-même, de nombreuses questions se mettent alors à fuser : *comment s'y prend-on pour gérer une classe de maternelle ? Comment organise t-on sa journée ? Quelles activités pertinentes proposer ? , etc.* Tout en gardant constamment à l'esprit une phrase entendue de manière récurrente en formation : ne pas sombrer dans la pédagogie du thème, révolue à l'école maternelle. À cette angoisse de ne pas dériver, est alors venue s'ajouter la nécessité d'anticiper, de programmer des activités, des séances, de se projeter, et par conséquent, de concevoir un projet pour ma classe. Il restait alors à trouver un projet auquel rattacher des apprentissages. À dire vrai, c'est « à tâtons » que je me suis lancée dans un parcours de lectures sur les animaux de la ferme, dont la finalité était de produire un album à structure répétitive. Or, je ne proposais pas d'albums l'incluant. Ainsi, après un certain nombre de questions posées à divers enseignants de français à l'IUFM, j'ai pris conscience que pour demander aux enfants de créer une structure répétitive, il fallait les avoir nourris en amont de lectures offrant ce type de structure, sans quoi ce n'était plus les élèves qui inventaient les phrases de l'histoire mais l'enseignant. Sur le plan plastique, égale déception ! Car les élèves ont été trop guidés sans réellement connaître le but des activités proposées. Le produit fini

était bien un album. Nous avons donc répondu à la consigne. Sur le plan textuel, les élèves se sont exprimés mais la structure répétitive n'a pas été mémorisée par eux au départ. J'ai donc induit la formule syntaxique. Sur le plan plastique, la production était très esthétique mais sans grand intérêt car les enfants ne s'étaient pas exprimés librement. Et sur le plan des apprentissages (le principal), j'ai eu la forte impression que rien n'avait été structuré. Peut-être parce qu'au départ ma propre progression ne l'était pas. Peut-être aussi ai-je été trop ambitieuse? (Sans vraiment connaître les potentialités des élèves.) Ainsi, pour les raisons qui ont été développées précédemment dans ce mémoire, ma déception a été grande et j'ai compris que mon approche avait été maladroite, peu constructive et peu enrichissante pour les enfants. Plus encore, en effectuant les recherches pour ce présent mémoire, j'ai pris conscience de tout le potentiel que doit normalement générer un projet solide sur la création d'album. D'où la sensation que cette première expérience n'avait pas remplie toutes mes attentes. Elle avait pêché par sa superficialité : les élèves avaient produit, exécuté mais avaient-ils appris durablement ? Mon parti pris a donc été d'analyser mes erreurs et d'essayer de concevoir un nouveau projet, essayant de répondre aux critères analysés en amont, tout en restant modeste cette fois.

2.1.2. Les apprentissages privilégiés

Le projet se présente sous la forme d'une séquence de onze séances qui seront décrites par la suite dans le corps du mémoire. Il a été choisi au départ d'entrer dans le réseau sur le loup par le conte : en l'occurrence *Le petit chaperon rouge* de Nicole Vallée. Ce choix, tout à fait personnel prend ses fondements dans mes propres souvenirs d'enfance (le conte est toujours un moment marquant dans la vie d'un jeune lecteur) ainsi que dans les directives des programmes de l'école maternelle : « Des parcours de lecture doivent être organisés afin de construire progressivement la première culture littéraire, appropriées à son âge, dont l'enfant a besoin. Ces cheminements permettent de rencontrer des œuvres fortes [...] qui constituent de véritables « classiques » de l'école maternelle ». (MEN. 2002. *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?*) Lors de la première séance sur le conte, je leur ai lu l'histoire et je me suis rendue compte que ma lecture n'avait pas eu l'effet escompté. J'ai alors pensé que certaines œuvres se « racontent » plus que ce qu'elles ne se lisent. Le conte en fait peut-être partie car il prend une toute autre dimension lorsqu'il est raconté (« modestement », pour ma part). Finalement, les séances qui suivent celles sur le conte s'orientent sur notre réseau présentant la figure emblématique du loup ainsi que sur un autre point très important : un travail sur les

sonorités de la langue. Il convient de rappeler l'importance de cette compétence à l'école maternelle : « La conscience phonologique et la compréhension du principe alphabétique [...] doivent simplement prendre leur juste place dans l'ensemble des apprentissages prévus par les programmes. » (*Le langage à l'école maternelle*) Ainsi, à partir de cette exigence mon projet a commencé à prendre forme : je désirai mener un travail sur les sonorités de la langue et plus particulièrement sur les rimes. Après être allée vérifier dans les instructions officielles les possibilités d'un enfant de quatre ans dans ce domaine, le travail pouvait commencer.

« **Découverte sonore par l'enfant** : à trois ou quatre ans, pour l'enfant, l'intuition des rimes est possible, mais le repérage n'est pas conscient. À quatre ou cinq ans, apparaissent l'identification et la segmentation en syllabes orales » (Chapitre « La construction du principe alphabétique » : p. 96. *Le langage à l'école maternelle*). En effet, c'est tout d'abord par un travail sur les syllabes que tout a commencé. Par le biais du document *PHONO* et de son imagier, les enfants ont peu à peu été mis en situation de segmenter un mot en plusieurs syllabes, de donner le nombre de syllabes comprises dans un mot, de coder ces syllabes à l'aide d'arcs, etc. C'est à partir de cartes-images que ce travail a été mené. Au départ, j'ai commencé par des mots de une ou deux syllabes seulement, sans ambiguïtés au niveau du « e » final (pas de mots tels que « TOMATE » au début). En effet, selon l'accent de l'enfant, le découpage pose problème. Ainsi, une convention a été décidée : en tant qu'habitants du sud, l'habitude de prononcer le « e » final a été prise, c'est pourquoi dans un mot comme « TOMATE », il faut compter trois syllabes. Pour faciliter la compréhension de l'enfant, les enseignantes de grande section et de CP suivront la même démarche. Finalement, nous avons cheminé vers des mots à trois, quatre syllabes sans trop de difficultés. Toutefois, l'image (carte-image) est nécessaire pour des enfants de cet âge et le code de segmentation entre les enfants et moi est très important. Exemple : la carte avec l'image d'un « POIREAU » est montrée aux élèves. Je ne dis jamais « vous avez reconnu, c'est « un » poireau, car il s'agit ici de la carte « POIREAU ». La terminologie de *PHONO* est très précise et exige que l'on utilise toujours les mêmes termes avec les élèves. Le choix de cette terminologie s'est opéré en accord avec la titulaire de la classe. Progressivement, par le biais de jeux sur la langue : fusion de deux ou trois syllabes, absence de syllabe finale ou bien encore par le biais de comptines, j'ai essayé d'éveiller les élèves aux sonorités de la langues, en mettant l'accent sur les rimes. Toutefois, de l'aide matérielle s'est faite sentir. C'est pourquoi, en accord avec la titulaire, j'ai réalisé avec les enfants, des maisons de son (cf. Photos en annexes + sons travaillés). C'est-à-dire des affiches sur lesquelles nos cartes-images, faisant la même « musique », le même « bruit » (rimant donc), sont réunies. La construction de ces maisons m'a permis de mener des

activités en grand groupe (au moment du regroupement), en petit groupe (atelier) et individuellement. Des activités telles que le *tri de cartes* : je fais un tri. Pourquoi celui-là ? Est-ce parce qu'on entend la même musique ? Ou bien, *essaie de faire des familles avec tes cartes*. En outre, je dois ajouter que la diversité dans l'organisation pédagogique a été d'une grande richesse. Chaque enfant a pu se retrouver dans la situation qui est pour lui la plus confortable. Les gros parleurs ont pu s'exprimer en grand groupe et donner des réponses à ceux qui ne savaient pas. Les moyens et faibles parleurs ont su tirer parti de la possibilité de s'exprimer en effectif réduit, avec l'aide de la maîtresse qui répartit équitablement la parole. En d'autres termes, j'ai noté des progrès considérables concernant des enfants qui travaillaient à deux, qui rentraient dans des situations de communication individuelles ou qui s'exprimaient en petits ateliers. Par l'imitation, la coopération, la mise en confiance, certains faibles parleurs ont réussi à s'ouvrir aux échanges. En parallèle de ce travail, il ne faut pas perdre de vue le but de ce projet qui est : la création d'album. De cet album découlent plusieurs fils conducteurs : la figure du loup (elle est indispensable car réseau thématique), la sensibilisation à la rime (elle permet un travail sur le langage) et le thème de l'album (un loup qui s'habille). L'idée « d'habiller le loup » apparaît au cours de la préparation du projet, au regard de la lecture de deux albums de référence, qui seront analysés en 2.2.1. Pour conclure sur la perspective de travailler la rime avec des moyennes sections, faisons un petit retour sur les documents d'accompagnement des programmes. Ils précisent que, parmi les compétences attendues en fin d'école maternelle, la compétence : scander les syllabes de mots connus doit être construite dès la moyenne section. De même pour la capacité à dire la place d'une syllabe donnée dans un mot, coder la place d'une syllabe ou trouver des mots où on entend tel son. Ces compétences évoquées dans *le langage à l'école maternelle*, chapitre « Le langage au cœur des apprentissages », rubrique « découverte des réalités sonores du langage », ont été pour moi d'un grand secours dans la construction de mon projet.

2.1.3. La description des séances (les fiches de préparation, détaillées, de chaque séance se trouvent en annexes du mémoire)

Comme cela a été précisé précédemment, la séquence comporte onze séances. Le fil conducteur de ce projet est, rappelons-le, « la création d'album comme vecteur d'apprentissages ». En outre, ce projet, tout en restant modeste, a pour ambition de répondre aux trois grandes finalités de la littérature de jeunesse : « nourrir l'imaginaire » des enfants, « faire découvrir un usage particulier de la langue » et « faire découvrir un patrimoine » (*Le*

langage à l'école maternelle). Ainsi, les deux premières séances (**lundi 8 et 15 janvier**) s'organisent autour du conte *Le petit chaperon rouge*. Sans être déterminantes dans la suite du projet, elles permettent une entrée intéressante dans le réseau. Ces séances sont pour moi l'occasion de faire verbaliser les élèves sur l'histoire et le personnage (cf. Recueil de propos d'enfants à consulter en annexes) et les réponses de certains sont étonnantes. Le langage d'évocation est ici privilégié, en outre, c'est au cours de cette séance qu'un point, déterminant pour la suite, est abordé : demander aux élèves de dessiner le loup « tel qu'ils l'imaginent ». Le résultat de chaque enfant ne constitue qu'un premier jet mais ce dernier aura beaucoup d'importance par la suite. Ensuite, se précise notre projet avec la troisième séance (**lundi 22 janvier**) où l'album *Paulette petite coquette* de 100drine est présenté aux élèves pour la première fois (je ne m'étendrai pas sur cet album car il fera l'objet de précisions en 2.2.1.). C'est l'occasion d'amorcer le travail sur les sonorités de la langue puisque c'est un album dans lequel les phrases riment entre elles, de plus, cela permet de travailler sur l'objet-livre (titre, auteur, illustrations). L'objectif de cette séance est de plonger les élèves dans une première sensibilisation à ces sonorités. En parallèle, le travail sur les syllabes a commencé : les enfants ont entendu les termes : mot, syllabes, découper. Ils s'y sont essayés pour la première fois (le résultat est plutôt positif). Pour une meilleure appropriation du lexique des vêtements, j'apporte des vêtements divers en classe (cf. Photos en annexes). Un jeu de devinettes se met en place pour travailler sur ce lexique de manière ludique, et, pour finaliser ce travail, un imagier est fabriqué à partir de ces vêtements. La quatrième séance (**lundi 29 janvier**) est une reprise de ce travail en phonologie ainsi que l'occasion de travailler sur le lexique des vêtements, qui sera nécessaire à la création de notre album. C'est l'album présenté en séance quatre qui est repris ici (où la petite fille change sans cesse de robes). En parallèle, des « lectures plaisir » sur le loup sont organisées chaque lundi en fin de journée. En outre, des jeux sur la langue sont proposés aux enfants au moment des rituels. Ensuite, lors de la cinquième séance (**lundi 12 février**), un nouvel album est présenté aux enfants : *Loup* d'Olivier Douzou. C'est l'occasion pour les élèves de découvrir une nouvelle figure de loup, d'émettre des hypothèses sur la fin de l'histoire (langage d'évocation) et de travailler sur l'objet-livre. Un nouveau jeu où chaque élève met un vêtement et le fait passer au voisin est mis en place au moment du regroupement : « Je mets mes chaussettes, je mets mes chaussures, etc. ». Lors de la sixième séance (**lundi 26 février**), les enfants découvrent un album décisif : *Je m'habille et... je te croque* de Bénédicte Guettier. (Cet album de référence sera analysé en 2.2.1.). Nous avons travaillé sur le son [o] et sur le son [e] et [ã], le travail sur les syllabes se poursuit et les jeux sur les sonorités également. Exemple : j'enlève une syllabe dans le mot.

Autrement dit, dans le mot « BATEAU », si j'enlève BA, qu'est-ce qu'il reste ? (La fin du mot). Enfin, la septième séance (**lundi 5 mars**) demande une remédiation pour construire la maison du son [o], qui devient alors [to] et [po] (ce point sera développé en 3.1.2). De plus, les sons [yrə] et [ō] sont travaillés et font l'objet de maisons de sons. Pour faire une maison de sons, je dispose de cartes-images. Exemple : peinture, ceinture, confiture, etc. Les enfants doivent reconnaître quelle musique (toujours la même) font ces mots. Une fois la musique reconnue (son), ils viennent fixer les étiquettes sur la maison (affiche). Sur l'affiche : l'inscription « j'entends [yRə] » avec une oreille, est explicitée aux enfants. Les crochets sont imagés et expliqués comme des mains mises autour de la bouche pour faire porter sa voix et faire sortir le son. Au cours de la huitième séance (**lundi 12 mars**), l'album *Je m'habille et... je te croque* est repris. C'est aussi la phase de « projection » dont l'objectif est de clarifier et définir le projet : un album avec un loup qui s'habille et qui soit le plus drôle possible ; des phrases qui vont faire la même musique (rimes) (au départ du projet, je n'ai pas envisagé de travailler sur le comique mais, au gré des réactions des enfants, sensibles à cet aspect, j'ai décidé d'intégrer ce paramètre) : « On ne saurait qu'encourager les choix portant sur des récits humoristiques. Les enfants sont sensibles très tôt à l'humour, ils l'apprécient et saisissent très rapidement les clins d'œil de l'auteur. Cela crée une atmosphère détendue et dynamique dans la classe » (MARTIN Michel. 1999. *Jeux pour lire*). À l'annonce du projet, les élèves font des propositions sur « qu'est-ce qu'il va falloir faire » et « comment » on pourrait faire. Le maître recueille les propositions et oriente les échanges. C'est ce jour-là que les élèves inventent les phrases pour l'album, à l'aide des maisons de son, en petits ateliers (chaque atelier écrit une partie de l'histoire). Au cours de cette journée, j'apporte à nouveau des accessoires (cf. Photos en annexes). Les enfants vont devoir deviner ce que sont ces « objets farfelus » et par la suite ces objets feront l'objet d'un nouvel imagier (les accessoires seront photographiés puis transformés en « fiches images » avec le nom de l'objet en dessous : écrit en capitale, en script et en cursive). L'objectif est de nourrir les élèves d'un lexique courant (vêtements) et d'un lexique particulier (accessoires drôles à mettre au loup pour provoquer le rire) pour notre création d'album à venir, tout en ne négligeant pas l'apport langagier. Finalement, ce jour-là, nous trions également les loups dessinés par les élèves et laissés en suspens. En amont, la tête d'un des loups des élèves avait particulièrement attiré mon attention car c'était celle qui se rapprochait le plus d'un loup. Au cours de ce tri, deux élèves de grande section viennent observer les loups avec nous et dire ce qu'ils en pensent. Je leur explique tout d'abord ce que l'on a fait : « La consigne était : *dessine le loup*. Voilà ce que les moyens ont fait. Est-ce que, selon vous, ces dessins ressemblent à des loups ? ». Les réponses ont eu le mérite d'être

franches et honnêtes. Selon les élèves de grande section, nul doute, ils ne ressemblent pas à des loups. C'est là que leur intervention a été très enrichissante car je leur ai demandé ce qu'il manquait pour que la consigne soit respectée et ils ont commencé à dresser une liste de critères devant leurs camarades de moyenne section (cf. Les critères retenus sont en annexes). Finalement, la tête de loup la plus ressemblante est conservée. C'est à partir de cette tête que les enfants vont réaliser de nouveaux loups. Au final, le loup définitif sera un montage de plusieurs loups. En fin de journée, les élèves et moi commençons à nous interroger sur « qui » va faire quoi, avec « quoi » et « comment ». L'objectif ici est de commencer à penser et à inventorier le matériel nécessaire. La neuvième séance (**lundi 19 mars**) permet de renforcer les jeux sur la langue : je propose des phrases qui riment (à l'accueil), ensuite je propose une amorce de phrase, les enfants doivent la continuer. Les phrases inventées le lundi d'avant sont relues à toute la classe. Ce jour-là, les enfants trouvent un titre en collectif (plusieurs sont notés sur une affiche). Les enfants réalisent des fonds pour l'album. Des décisions sont prises avec les enfants quant au tissu que l'on va choisir pour chaque vêtement du loup. Nous décidons également quel enfant ou quel binôme va s'occuper de tel ou tel vêtement la semaine d'après. En parallèle des albums, des recherches sont effectuées sur le loup à partir d'un livre documentaire. « La lecture documentaire s'exerce à l'école maternelle presque autant sur les œuvres de fiction que sur les albums dits documentaires. Ce sont les usages différentiels du livre, sa mise en situation dans un contexte de découverte du monde qui aident à structurer le questionnement et à y apporter des réponses » (*Le langage à l'école maternelle*) La dixième séance (**lundi 26 mars**) correspond à la phase de « réalisation » du projet. L'objectif est de gérer, réguler et aboutir au terme du projet. Le matériel est prêt et les enfants savent ce qu'ils ont à faire. Les loups habillés seront ensuite collés sur les fonds réalisés par les enfants. Après avoir été remis en ordre avec les enfants (travail sur la chronologie), les loups sont regroupés, les phrases collées et les pages n'auront plus qu'à être reliées. C'est lors de la onzième séance (**lundi 2 avril**) que les élèves découvrent le produit fini (relié). La lecture est faite par les élèves eux-mêmes car ils ont mémorisé les phrases. En outre, ce jour-là, nous allons présenter notre album aux petits et aux grands de l'école maternelle. Les élèves sont très fiers de montrer leur production. Finalement, le produit obtenu est bien un album, les phrases riment, l'histoire s'achève sur un loup habillé et rigolo, par conséquent, l'objectif de départ est atteint. Un point final est mis également à notre travail sur le livre documentaire. Il s'achève sur une affiche : carte d'identité du loup (cf. Photos en annexes). Par ailleurs, une fresque avec tous les loups des enfants est affichée dans le hall de l'école (cf. Photos en annexes). Tout au long

des séances, j'ai évalué l'investissement et le « savoir-être » des élèves et il était important d'évaluer des compétences plus techniques à la fin du projet.

2. 2. Les finalités du projet

2.2.1. Les ouvrages de référence

Les ouvrages de référence sont à comprendre comme des ouvrages qui ont réellement servi de modèle dans la création de notre album. Ils sont au nombre de trois. Dans l'ordre : *Paulette petite coquette* de 100drine, *Loup* d'Olivier Douzou et *Je m'habille et ... je te croque* de Bénédicte Guettier. Les autres ouvrages lus rentrent dans les différentes catégories citées précédemment (en 1.2.3. Comment choisir les albums ?). En effet, ces trois albums sont intéressants de part les illustrations qu'ils proposent et les relations texte-image. Les enfants ont été très sensibles aux couleurs, aux personnages et à l'originalité de la mise en page. Un travail a été mené sur la terminologie exacte : 1° de couverture, titre, auteur ; et ce à quoi cela correspond. Le format dont j'ai tenté d'expliquer en amont toute l'importance prend ici tout son sens car l'album *Je m'habille et ... je te croque* ne s'ouvre pas de gauche à droite mais de haut en bas (format longitudinal) : notre album à nous s'ouvrira de la même manière (c'est un peu de la création « à la manière de »). Le format renforce l'originalité de l'album et son contenu. Le format contribue en outre au sens : « Il y a donc une manière de lire le livre qui permet de savoir ce qu'il veut faire au lecteur » (Pierre Bourdieu dans *Lectures expertes*). En l'occurrence, ici, c'est l'histoire d'un loup qui ajoute un vêtement au fil des pages. Le livre se répète car la structure syntaxique « Je mets » est reprise jusqu'à la fin. Avec cet album, on est dans ce que l'on appelle de l'addition et les apports lexicaux sont très riches car un nouveau vêtement apparaît à chaque page. *Loup* permet également d'émettre de nombreuses d'hypothèses et de développer le langage d'évocation. En outre, ce dernier ainsi que *Je m'habille et ... je te croque* présentent l'avantage de parler d'un personnage archétypal : le loup et d'offrir en même temps une variété dans la construction narrative ainsi qu'un mode d'énonciation particulier : l'utilisation du « je ». Tout l'intérêt est là puisque c'est dans la répétition que les enfants mémorisent. Et les structures présentes ici se trouvent être particulièrement intéressantes pour l'écriture de notre futur album. *Paulette petite coquette* ne fait pas référence à un loup mais à une petite fille qui change de robe à chaque page. Cet album offre une structure particulière et un lexique varié concernant cette robe (exemple : une robe écossaise pour faire de la crème anglaise). Il permet de sensibiliser les enfants aux rimes.

C'est ainsi et par le biais de comptines que j'ai essayé d'habituer les enfants à écouter les sonorités de la langue. À la première lecture de *Paulette petite coquette*, les enfants ont éclaté de rire car, à la fin, il ne lui reste plus qu'une culotte. Et je ne pourrai pas dire combien de fois je leur ai lu mais ce qui est certain, c'est que l'accueil a toujours été le même. L'effet a été identique pour *Je m'habille et... je te croque*, où les enfants se sont mis à se moquer de ce drôle de loup qui joue au dur avec une culotte à coeurs. Et c'est là que l'idée m'est venue de travailler sur le comique. En conclusion, c'est pour leur pertinence et pour leur adéquation au projet, leur qualité et leur originalité que j'ai choisi de travailler à partir de ces trois albums.

2.2.2. Les objectifs d'apprentissage

Travailler en projet permet de toucher à plusieurs disciplines et de tisser des liens entre elles. Ce projet a permis de travailler de multiples compétences. En adhérant au projet, les élèves entrent dans les apprentissages.

Ainsi, intéressons nous tout d'abord au domaine du *langage*. Pour inventer des phrases qui **RIMENT** il a fallu entrer dans un apprentissage des **SONORITÉS DE LA LANGUE**. Afin d'y parvenir, de nombreuses comptines ont été apprises et des jeux sur la langue ont été abordés. Pour inventer des phrases il a également fallu mémoriser des **STRUCTURES** par le biais de lectures diverses. Finalement, la « dictée à l'adulte » a été l'occasion pour moi de favoriser la correspondance oral / écrit, puisque le maître ne se fait que le scripteur, le rapporteur de ce que dit l'enfant. De plus, cela a permis de montrer aux enfants la permanence de l'écrit. Au cours de ces apprentissages, j'ai essayé d'être plus efficace : par exemple, j'ai expliqué aux élèves assis à côté de moi (en petit atelier) ce que je faisais. Ici, j'écris « je », c'est un petit mot puis, là j'écris « mets », il est un peu plus grand, etc. C'est une chose que je n'avais pas faite et qui manquait lors de la première expérience. Sur le plan de la **LECTURE**, cela a permis aux élèves de découvrir et de mémoriser des structures (en parallèle des activités sur les « boîtes bleues » : discrimination visuelle. Je reconstitue les lettres d'un mot).

Concrètement, (pour l'invention de phrases) les enfants étaient assis autour d'une table (en petits ateliers), où étaient disposées des cartes-images de vêtements (exemple : chaussettes, pantalon, etc.). Sur les maisons de son affichées dans la classe, les mêmes cartes étaient fixées. Les enfants choisissaient tous une carte : celle qu'ils voulaient. Ensuite, lorsqu'un enfant avait choisi sa carte, il devait retrouver dans quelle maison de son elle apparaissait. Dès qu'il l'avait repérée, il avait pour consigne de regarder quelles autres cartes faisaient partie de cette maison,

si possible de dire quelle musique faisaient ces mots. Finalement, les structures langagières mémorisées seront réutilisées par l'élève pour inventer une phrase : « je mets » comme le loup dans *Je m'habille et... je te croque*, « quel vêtement ? » (carte-image qu'il aura choisi) et comme dans *Paulette petite coquette* : « pour » ... la suite sera au choix de l'enfant avec les cartes qui se trouvent dans la maison (exemple : pour chaussettes, il aura le choix entre croquettes, noisettes, crevettes, etc.). Lorsque les enfants bloquaient, je relançais avec des phrases telles que : « D'accord, tu m'as dit : *je mets mes chaussettes*, mais pour quoi faire ? ». Ensuite, des apprentissages sur le plan lexical me semblaient indispensables (cf. Les deux imagiers en annexes).

En *Découverte du monde*, deux points me paraissaient important à travailler. Tout d'abord, à travers toutes nos recherches sur le loup, (comment il vit / où il vit / qu'est-ce qu'il mange ?...) les élèves ont travaillé sur le « monde vivant ». Chaque séance de recherches se termine par des questions sur ce que l'on vient de dire. Le but du jeu est d'être rapide et de répondre juste bien sûr. « L'essentiel est de prendre conscience de la diversité du monde vivant et des différents milieux » (*Qu'apprend-on à l'école maternelle ?*). Ensuite, par le biais de la reconnaissance sensorielle et d'expériences tactiles, la sélection des tissus pour le loup a amené les élèves à des apprentissages en « découverte sensorielle ». Les élèves ont dû explorer les qualités tactiles des tissus : rugueux, lisse, doux, piquant, mou, dur (travail sur le toucher). Au début, c'est moi qui pose des questions comme : « Est-ce que c'est dur ? Et je répond par oui ou non, mais ensuite, c'est eux qui me posent les questions.

Par ailleurs, les élèves ont travaillé plusieurs compétences dans le domaine de *la Sensibilité, l'Imagination, la Création*. En effet, afin de fabriquer nos fonds, des apprentissages tels qu'« explorer et exploiter les qualités et les ressources expressives » de l'encre de différentes couleurs à l'aide de différents outils, « utiliser le dessin comme moyen d'expression et de représentation » et « agir en coopération dans une situation de production collective » m'ont semblés essentiels (MEN. 2002. *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?*). Je souhaitais que les élèves puissent s'exprimer sur le plan plastique par la manipulation. L'objectif était aussi de développer la motricité fine.

Finalement, dans le domaine du *Vivre Ensemble*, mes objectifs étaient essentiellement d'apprendre aux élèves à coopérer, à prendre des initiatives, à s'entraider et à respecter une consigne de travail.

2.2.3. Les objectifs de l'enseignant

Les objectifs que je me suis fixée, en tant qu'enseignante, font référence à ma première expérience insatisfaisante. En effet, l'une de mes maladresses avait été de trop guider les élèves. Je me suis donc donner comme objectif cette fois de les laisser dire les choses et de ne pas intervenir si ce n'était pas nécessaire. Pour m'aider, j'ai cherché des réponses dans des livres de didactique. Et j'ai tenté de m'y conformer en étant tantôt médiateur, tantôt animateur, tantôt observateur, tantôt personne-ressource.

De plus, la question de la planification des activités s'est posée. Alors que je n'avais pas assez structuré ma séquence, j'ai essayé de m'y attacher au maximum ici, en ne perdant pas de vue que la simplicité était de rigueur cette fois. Effectivement, je voulais aboutir à un résultat modeste, qui ressemble aux enfants et qui soit le fruit des enfants. Mon objectif était d'amener les élèves à créer un album avec ses imperfections et son authenticité.

En outre, les objectifs d'apprentissage cités précédemment sont des objectifs pour l'enseignant également. C'est la raison pour laquelle, il a fallu prévoir une évaluation régulière tout au long du projet et une, plus systématique, en fin de séquence : cette dernière avait pour but de vérifier les acquis sur le plan phonologique, lexical ainsi que des structures de langue (pour les deux premières : cf. Voir les évaluations en annexes. Pour la troisième : c'est la lecture de l'histoire aux autres classes qui a servi d'évaluation).

Par ailleurs, je me suis efforcée de prêter attention à tous les élèves (prise en compte des individualités), de diversifier les situations, de reformuler ce que j'attendais des élèves plusieurs fois pour permettre une meilleure compréhension de la tâche, de maintenir leur attention par un jeu de questionnement du type : « Nous voulons donc faire un album. De quoi allons-nous avoir besoin ? Qu'est-ce qu'il faudrait faire pour que tous les loups soient les mêmes ? Avec quoi allons-nous habiller le loup ?... ». Je voulais les rendre acteurs, c'est pourquoi, j'ai dû sans cesse relancer le projet par certaines médiations. Je me suis efforcée d'être claire et de donner du sens aux activités.

Finalement, tantôt en pleine théâtralisation pour motiver les troupes, tantôt effacée pour les laisser construire eux-mêmes leur savoir, j'ai dû m'adapter à la situation et rebondir sur les

réactions des élèves (tel que le rire). J'ai dû également encourager la réflexivité des élèves et avoir une médiation de qualité. Motiver les élèves a été mon mot d'ordre, j'ai donc essayé de proposer des activités ludiques: lectures, contes, rituel de la « boîte magique » : c'est un rituel que j'ai mis en place. J'ai expliqué aux élèves que cette boîte allait être déposée à l'école par une gentille sorcière chaque lundi. Pour aider les enfants à se souvenir de ce qu'ils ont fait la semaine passée, elle mettra un objet qu'on a vu, un album qu'on a lu. Exemple : un jour, j'envoie un élève chercher la boîte et Christine, mon ATSEM arrive alors avec une lettre adressée aux moyens, (écrite de ma main) où la sorcière explique qu'elle est tombée de son balai le matin même avec la boîte et que toutes les cartes de la maison de son, qui était à l'intérieur, se sont mélangées. Elle demande alors aux enfants de les trier (les enfants se sont totalement pris au jeu) (cf. Photos en annexes), jeu de devinettes avec les vêtements, les accessoires (les enfants ont beaucoup aimé) vêtements du loup à toucher (c'est eux qui me posaient les questions à la fin : « est-ce que c'est dur ? »...), mini quizz facile sur les informations récoltées dans le documentaire, habiller le loup avec de petits habits miniature (je les ai laissé en autonomie). Ainsi, animer et mener un projet est une expérience constructive pour les élèves et pour le maître, toutefois, elle s'avère aussi parsemée de difficultés.

3. ANALYSE DE MA PRATIQUE

3. 1. Analyse des activités et effets observés

3.1.1. Les réussites de l'élève / de l'enseignant

Les réussites de l'enseignant sont pour moi fortement liées aux réussites des élèves dans la mesure où ce dernier est satisfait si ses élèves réussissent.

Tout d'abord, il est question de réussites sur le plan pédagogique (dispositif réussie). Observons donc les comportements des élèves par rapport à cette séquence. Tout d'abord, tous les élèves ont été motivés pour travailler dans ce projet.

Ensuite, sur le plan des apprentissages, l'activité de départ « *dessine le loup* » est une réussite. En effet, au départ, certains élèves ne répondent pas à ma consigne et dessinent des bonhommes, d'autres sont bloqués car ils veulent bien faire mais ne savent pas comment ou

encore d'autres se lancent sans trop savoir ce que cela va donner. Après le premier tri où la tête de loup est conservée, je distribue une feuille A3 contenant juste la tête à chaque élève. Les enfants doivent faire le corps du loup de sorte qu'on puisse l'habiller. Ce deuxième essai se révèle plus réussi toutefois, les élèves ont une tête pour modèle. Finalement, la réussite vient d'une dernière consigne donnée au cours de la dixième séance. Après avoir répété sans arrêt pendant la séquence quels étaient les critères à respecter pour obtenir un loup, je redonne aux élèves la consigne : « dessine le loup ». Je leur donne de petites bandes de papiers de couleur et je les laisse faire (ces loups serviront à orner l'album / leur photo sera collée dessus). Le résultat est surprenant : les élèves arrivent à faire des oreilles pointues, des dents, une queue. Ils ont mémorisé ces critères. C'est pour moi une vraie réussite sur le plan de la création.

Ensuite, pendant le projet, les activités menées autour de la segmentation de mots en syllabes ne semblent pas poser trop de difficultés.

En outre, les livres choisis ont beaucoup plu aux enfants. Cela a permis d'instaurer un climat agréable dans la classe et de motiver les élèves. Cette réussite se place finalement du côté du dispositif mis en place par le maître. Une petite anecdote notée dans mon cahier journal met en évidence les liens que les élèves sont capables de tisser entre les lectures. Nous venions de lire L'ogre, la petite fille et le gâteau de Philippe Corentin, lorsque un des élèves de la classe dit : « C'est comme ça dans le petit chaperon rouge », je lui demande alors pourquoi il dit ça et il répond : « Parce que il y a un loup, il est méchant et il veut manger la petite fille ». Par ailleurs, à la lecture des *Trois loups* d'Axel Cousseau et Philippe Henri Turin, où des cochons veulent manger le loup, une élève lance : « Ils sont bêtes ces loups ! » et lorsque je lui demande pourquoi, elle répond : « Ben... parce que... ils tombent dans l'eau et après, ils se noient » (différence d'histoires : loup méchant / loup bouffon) mais encore, après avoir appris une comptine « Le tigre de Sumatra », une élève se rend compte que le tigre a un pyjama à rayures comme la robe de Paulette. Un autre point positif : à la première lecture de *Je m'habille et... je te croque*, les enfants disent ce qui est écrit, simplement en faisant un rapport entre le texte et les images. Nous avons également appris la comptine « promenons nous dans les bois », ce qui les a sans doute aidés.

Finalement, les enfants ont compris la différence entre le loup des histoires et le loup de la réalité grâce à la recherche documentaire et à la fiche d'identité réalisée.

De plus, l'album est une réussite car les élèves ont tous participé : ils ont habillé le loup avec ferveur, ils ont inventé eux-mêmes les phrases, ils ont fait eux-mêmes les fonds et ils ont coopéré. L'album, format A3 et de forme longitudinale, reprend les codes de *Je m'habille et... je te croque* tout en se distinguant par le travail sur les rimes.

La visite chez les petits et chez les grands est aussi une réussite car les élèves se sont impliqués : l'un tenait l'album, l'autre aidait à tourner les pages, pendant qu'un élève leader tentait de monopoliser un peu la parole. Une fois encore, le travail du maître n'est pas terminé, il doit réguler les échanges et laisser s'exprimer tous les élèves.

3.1.2. Les difficultés rencontrées et les solutions proposées

Une des premières difficultés omniprésente est le poids de la préparation et l'implication dont il faut faire preuve dans un tel projet. La volonté de répondre à tous les objectifs que je m'étais fixée en tant qu'enseignante m'a aidé mais il faut tout de même être constamment présente, user et abuser de subterfuges, de médiations pour faire avancer les élèves dans les apprentissages. Un exemple de charge de travail : la fabrication des vêtements du loup (20 paires de chaussures en carton, 20 pantalons en papier crépon, des lunettes en papier aluminium, des gants...), l'organisation en ateliers : que va faire tel groupe lorsque les autres seront en train d'habiller le loup ? ,etc. Lorsque l'on a sa classe à l'année, on peut faire appel à son ATSEM pour alléger la charge de travail. Mais dans ce cas, il était difficile de lui demander de l'aide concernant le matériel étant donné que je ne revenais pas avant une semaine. La difficulté qui incombe à l'enseignant est donc réelle mais il existe de nombreux moyens de s'informer et de se faire aider (personnes, livres, sites internet...).

Mettre en place des activités qui répondaient à mes objectifs a été difficile aussi. C'est pourquoi, j'ai essayé de m'appuyer le plus possible sur les programmes (ainsi que sur les documents d'accompagnement / d'application) et de faire part au maximum de mes interrogations à ma tutrice de stage filé et à ma tutrice de mémoire. J'ai réussi à obtenir ainsi les réponses aux questions que je me posais.

De plus, ce rôle de **MÉDIATEUR** n'est pas facile à tenir dans une classe. Toutefois, la nécessité d'un étayage constant et l'obligation de médiations sont, à mon avis, des points qui, avec l'expérience, se gèrent de manière plus aisée et naturelle.

Une autre difficulté est celle de répondre à l'hétérogénéité. En effet, lorsque le travail sur les rimes a commencé, certains ont manifesté une certaine facilité à entendre ces sonorités et d'autres pas. Sur le plan des apprentissages, c'est le point qui, je l'avoue m'a le plus déstabilisé et m'a le plus posé problème. Lors de la première lecture de *Paulette petite coquette*, je pose à tout hasard une première question pour voir ce qu'ils ont entendu : « Écoutez bien, qu'est-ce qu'on entend ici ? », un des élèves répond : « c'est pareil !...ça fait pareil ! ». Toutefois, il sera le seul. Très vite, je me suis rendue compte que les enfants ne comprenaient pas la terminologie que j'employais. En effet, au cours de séances de « jeux sur la langue », j'ai très souvent utilisé la phrase « qu'est-ce qu'on entend **à la FIN** de ces mots ? / On entend toujours la même chose **à la FIN** » et voyant que cela laissait les élèves cois, je me suis demandée pourquoi ils ne réagissaient pas. Profitant de mes échanges riches avec l'équipe, notamment avec la directrice de l'école maternelle, j'ai fini par poser la question, intriguée : « J'emploie ces termes-là », lui ai-je dit « et ils restent muets ». C'est alors que j'ai compris qu'ils n'avaient aucune idée du sens de mes mots. *Qu'est-ce que le début ? Qu'est-ce que la fin ? Et d'ailleurs la fin de quoi ? D'un mot ? Mais qu'est-ce qu'un mot pour des enfants de quatre ans ? On entend toujours pareil à la fin, etc.* À la difficulté des enfants qui ne comprenaient pas ce que je disais, j'ai apporté la solution suivante : je me suis attachée à toujours utiliser le mot « fin » mais en l'explicitant et en l'imageant. J'ai essayé d'apporter des images mentales aux élèves et j'ai mis en place des jeux sur la langue. En privilégiant cette fois des jeux sur début et fin de mot. Exemple : repérage de la première syllabe du mot (l'attaque), repérage de la dernière syllabe du mot. J'enlève le début, que reste t-il à la fin ? / « Le jeu des prénoms » : Je prononce le début du prénom des enfants en chuchotant et je dis la fin de leur prénom en parlant fort et en tenant la sonorité finale. Je fais remarquer aux enfants que ce que je dis fort, c'est la fin, etc. J'ai également employé des termes comme : « ces deux mots font le même **bruit** à la fin » ou « à la fin du mot, c'est comme si on avait un chewing-gum qu'on tire, qu'on tire et on tient la sonorité pour entendre quelle musique il fait ».

Finalement, j'ai pris conscience grâce à un conseil de ma tutrice de stage d'une autre maladresse mettant les élèves en difficultés. En effet, depuis le début de ce travail, c'était moi qui prononçais les mots et non pas les enfants. Alors que, pour entendre que deux mots font la même musique, il faut les dire soi-même à haute voix. J'ai alors dû modifier ma démarche et j'ai fini par noter une réelle amélioration chez tous les élèves et notamment chez ceux qui avaient le plus de difficultés. Le mot « rime » ne sera expliqué que le lundi 19 mars (assez tard) car avant ça, je ne sentais pas les enfants prêts. Néanmoins, pendant un jeu où il faut

finir la phrase pour qu'elle rime, une élève m'interpelle en disant : « Eh ! Ça ne marche pas là... il faut que ça rime ». Je rebondis alors sur ses propos pour expliquer à tout le monde ce que ça veut dire.

Par ailleurs, la construction du son [o] va poser problème aux enfants. En effet, dans les cartes comme « BATEAU » ou « GÂTEAU », les élèves me disent qu'à la fin on entend [to], et non [o] (même chose pour PIPEAU ils entendent [po]). Je vais alors envisager une remédiation pour ne pas les mettre en difficultés. La remédiation apportée est la construction d'une maison pour les deux sons que les élèves entendaient : [to] et [po]. Lorsque vraiment les enfants n'entendent pas la rime, peut-être est-ce parce qu'ils ne sont pas encore prêts. Il faut alors laisser passer un peu de temps, jusqu'à ce qu'ils aient la maturité nécessaire.

3. 2. Le bilan des apprentissages

3.2.1. Bilan du côté de l'enseignant

Cette expérience m'a aidé à comprendre que les activités proposées par l'enseignant ont plus de chance de permettre de réels apprentissages si l'élève y voit du sens. Particulièrement en maternelle où les enfants ont besoin de manipuler, d'explorer, de rechercher, de faire, donc d'apprendre par l'action et en ayant un but concret à atteindre. J'ai compris en quoi une communication interactive est capitale. Dans cette expérience je me suis rendue compte que le maître pilote les apprentissages, il guide mais il ne fait pas à la place des élèves. En outre, malgré les doutes, les craintes et les angoisses, ce projet a été mené à terme. Le résultat, cette fois, me satisfait, car j'ai vu les élèves s'impliquer, prendre des décisions, présenter fièrement leur travail (réflexivité des élèves). Je les ai entendus me dire, à la lecture de leur histoire : « ça c'est moi qui l'ai dit, maîtresse ». Je crois donc que ce projet leur a plu, que l'album créé constitue l'aboutissement du réseau sur le loup et que le documentaire est venu corroborer les informations que les élèves avaient déjà récoltées. Sur le plan des apprentissages, au vu des évaluations, il semble que la majorité des élèves se soit appropriée un certain nombre de savoirs.

3.2.2. Résultats des évaluations

Les élèves ont tous su inventer une phrase, habillé le loup et ont tous participé au projet.

Ils ont été évalués constamment sur chaque activité mais pas de manière formelle (évaluation du comportement, du « savoir-être », participation à la tâche, etc.).

Toutefois, pour les évaluer sur les **apprentissages**, tels que les **réalités sonores du langage**, (évaluation de la conscience phonologique) j'ai dû fabriquer une grille : six mots à segmenter en syllabes et cinq mots qu'il faut associer à chaque fois avec un autre pour qu'ils riment.

Voici les résultats de la segmentation en syllabes : deux élèves ont eu 4/6, trois élèves ont obtenu 5/6, seize élèves ont eu 6/6 et trois élèves étaient absents. (cf. grille et précision en annexes).

Les conclusions sur les rimes sont les suivantes : deux élèves ont obtenu 3/5, cinq élèves ont eu 4/5, douze élèves ont obtenu 5/5 et trois élèves étaient absents.

Cette grille a été remplie pour chaque enfant. Le test s'est déroulé de façon individuelle, face à face avec moi : les résultats sur la conscience phonologique sont plutôt satisfaisants, néanmoins, il faudrait sans doute réitérer cette évaluation dans quelques temps.

Pour évaluer l'apport lexical, une grille est préparée également : onze mots (les plus difficiles) sont proposés aux enfants par le biais de l'imagier. Les élèves sont interrogés individuellement (cf. Grille en annexes) : quatre élèves ont donné le nom de tous les vêtements. Cinq élèves répondent à 10 mots sur 11. Sept répondent à 9 mots sur 11. Quatre élèves répondent à 8 mots sur 11. Deux ne répondent qu'à sept mots sur onze et deux élèves étaient absents. Les résultats sont également positifs pour le lexique.

Je peux dire que je suis assez satisfaite de ces évaluations. Toutefois, c'est par la répétition que passent tous les apprentissages, en particulier à l'école maternelle. Ainsi, il sera sans doute nécessaire de poursuivre ces apprentissages dans le futur.

3.2.3. Verbalisation des élèves à l'issue du projet

Un questionnaire est préparé et présenté aux élèves. Plusieurs questions concernant le projet auquel ils ont participé, leur sont posés.

Voici une brève transcription des échanges (M symbolise la maîtresse et E les élèves).

M - Qu'avez-vous pensé du projet sur le loup ?

E - C'était trop rigolo

E - Hé ben moi... tu sais...hé ben ...j'ai aimé

E - Ben c'est moi qui l'ai dit : *Le loup tout nu dans la rue* (l'élève le répète plusieurs fois)

(Beaucoup reprennent ces formulations pour dire qu'ils ont aimé)

E - Tu la relis... s'il te plaît !!!

M - Est-ce qu'il y a quelque chose qui vous a semblé difficile à faire ? (Devant l'absence de réponses, je rappelle avec eux les grandes lignes de notre travail)

E - Oui, les maisons

M - Tu veux parler des maisons de son ? Qu'est-ce qui a été dur avec les maisons de son ?

E - (hésitations...)

M - Quelqu'un peut l'aider à expliquer (j'interroge une élève qui parle plus facilement)

E - Oui c'est parce que c'était dur de dire du texte sur le loup

M - D'accord, vous avez trouvé ça difficile d'inventer des phrases qui faisaient la même musique.

E - Oui

M - Et qu'est-ce que vous avez le plus aimé faire ?

E - Dessiner le loup

E - Montrer notre histoire aux petits

E - Répéter les phrases (juste avant que je leur propose ce questionnaire, les enfants ont répété les phrases de leur album pour se préparer à aller le lire aux grands, ce qui explique la réponse de cet élève)

E - Hé ben moi j'ai aimé beaucoup la peinture (les fonds)

E - Mettre les habits (à l'unanimité, c'est ce qui leur a plu le plus)

Le retour des enfants est, par conséquent, positif et correspond bien aux difficultés soulevées en amont.

CONCLUSION

C'est avec modestie mais sincérité que je me suis efforcée, dans le corps de ce mémoire d'apporter quelques réponses à la question posée en amont.

« **Créer un album, pourquoi ?** ». Au regard des recherches effectuées et de mon propre vécu au cours de cette expérimentation, il me semble pertinent de répondre que cette création demeure indissociable de la mise en réseau de lectures. Cette dernière permet, en effet, aux enfants de se nourrir et de s'enrichir de références culturelles (communes) ainsi que de structures langagières. En outre, la création d'album favorise l'ouverture vers un nouvel horizon culturel et suscite une réelle implication des élèves dans un travail coopératif par le biais du projet. C'est donc par le projet que les élèves vont s'immerger dans les apprentissages (prévus par l'enseignant en amont) ; par la manipulation et l'action qu'ils vont s'approprier les savoirs. En effet, les élèves vont apprendre « par ce qu'ils font » et « parce qu'ils font ».

Et dans quelles mesures les médiations de l'enseignant permettent-elles aux élèves

d'accéder aux apprentissages tout en s'appropriant les savoirs ? Tour à tour observateur et acteur, l'enseignant est un véritable médiateur entre les enfants et les apprentissages. En effet, l'écoute et la relance incitent à la réflexivité des élèves. Et grâce à des interactions constantes, l'enseignant peut relancer les activités. Par ailleurs, c'est en captant l'attention des élèves durablement qu'il va leur permettre de s'approprier les différents savoirs.

Pour conclure, la création de cet album au cycle I à partir d'une mise en réseau thématique de lectures répond, semble-t-il, aux attentes de l'école primaire en : nourrissant l'imaginaire des élèves, en développant leurs capacités langagières et en leur construisant un véritable patrimoine culturel. En outre, la pédagogie du projet dans laquelle cette création s'est inscrite a favorisé l'implication des élèves, leur engagement dans des situations concrètes qui faisaient sens pour eux. Finalement, sur le plan humain, il est impossible de ressortir indemne d'une telle expérience. Ce projet m'a personnellement beaucoup apporté et enrichi, il m'a poussé à m'interroger, à me remettre en question et à me dépasser pour donner à tous les enfants les mêmes chances de réussite.